

## 2

# Criança, Cultura e Cidade: Direito Conquistado ou Ocasionalidade?

### 2.1

#### A infância e suas conquistas sociais

Foi a partir dos estudos de Philippe Ariès (1978) que a infância passou a ser encarada de maneira diferente. O interesse pela infância é recente e sua referência histórica aparece de forma tardia. A imagem da infância era evocada apenas a partir da visão do adulto, quando o era feito, e não merecia registros mais detalhados.

A infância que não era reconhecida como tal anulou por muito tempo a complexidade da realidade social da infância, mas o estudo historiográfico de Ariès rompe com este paradigma ao apresentar a infância como uma construção histórica, a partir da modernidade. As transformações que marcam o transcorrer da história vêm impregnando a condição da infância contemporânea. Os séculos XVII e XVIII assistem a profundas mudanças na sociedade e se consolidam como o período histórico onde a moderna idéia de infância se cristaliza, constituindo-se referência de um grupo que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto (Sarmiento, 2007), mas adquire uma investidura própria do desenvolvimento humano.

Algumas destas idéias estarão contempladas neste capítulo, que traz, também, itens referentes às conquistas sociais da infância como categoria social; discussão sobre cultura da criança e culturas infantis com reflexões acerca da inserção da criança no mundo da cultura e da cultura no mundo da criança; os direitos da criança ou uma educação em direitos humanos e a cidade como lugar de isolamento e socialização.

### 2.1.1 Fragmentos do atendimento à infância

A primeira lei específica relativa ao atendimento à infância entra em vigor em 1927 e é denominada Código de menores. Essa lei se dirigia especificamente às crianças consideradas *pobres* que passaram a ser denominadas *menores*. Segundo Bazílio (2001), nesse período a ênfase no estudo científico voltava seus olhos para a infância e, em consequência disso, o controle das atividades dos menores que estavam nas instituições era intenso. As instituições seguiam o modelo “panóptico” proposto por Foucault (1987), ou seja, prédios em forma circular possibilitando a contínua vigilância dos internos.

A idéia recorrente nessa época entendia que as famílias eram as únicas responsáveis pela situação em que se encontrava a infância, abrindo mão da discussão sobre a responsabilidade da equivocada distribuição de renda e da falta de políticas sociais que pudessem vir atender estas mesmas famílias, o que acabaria por atingir as crianças.

Na era Vargas, o Código de Menores foi utilizado como forma de afastar as crianças do seu meio sócio-familiar. Por impossibilidade ou incapacidade – inclusive financeira – das famílias ficarem e cuidarem dos filhos, os juízes tiravam o pátrio poder e as encaminhavam às instituições de internação. Ainda durante a ditadura Vargas foi criado o SAM (Serviço de Assistência ao Menor), que contava com estabelecimentos em péssimas condições físicas, sem uma proposta de educação pautada pela qualidade, com vigilância e castigos. Todos esses fatores acabaram por levar à criação de uma Comissão de Inquérito após Getúlio Vargas deixar o segundo governo que decidiu extinguir o SAM depois de 23 anos de funcionamento, propondo a criação de um órgão com características diferentes, bem mais integradoras do que repressoras. Surgiu então a FUNABEM (Fundação do Bem Estar do Menor).

Coube a este órgão não só “guardar” as crianças e os adolescentes para que eles não cometessem atos anti-sociais como também reeducar aqueles que porventura já os tivessem praticados. Ele herdou do antigo SAM os prédios, funcionários e os internos e tentou melhorar a imagem que a população fazia da antiga instituição. Voltou seu discurso para a não internação e tentou encontrar meios de integrar os menores na sociedade. Na realidade, esses discursos nunca

deixaram de ser apenas discursos tendo se perdido no tempo e a internação e confinamento continuaram a ser a prática também dessa instituição.

A FUNABEM se tornou um organismo nacional que teve como modelo o compeliu de Quintino (bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro) formado pelas Escolas 15 de Novembro e João Luis Alves. Aí era feito o treinamento do pessoal e também aí nasceu à criação de novos modelos de atendimento que foram utilizados pelas Febems (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor) espalhadas por todo o país.

Desnecessário lembrar que as instituições que ainda hoje existem e “guardam” crianças e adolescentes trazem a marca dessa história e instituições e deixam abertas feridas que ainda não cicatrizaram desde aquela época, vide as constantes rebeliões que assistimos em vários estados brasileiros.

O ano de 1979 foi declarado, conforme decisão da Assembléia das Nações Unidas, Ano Internacional da Criança. Marcou, historicamente, o momento em que a pesquisa sobre a criança no Brasil floresceu de maneira sistematizada, levando à articulação de diversos grupos voltados para a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, que, desde esse momento, já direcionavam suas críticas ao Código de Menores promulgado no mesmo ano<sup>2</sup>. Tais críticas questionavam a chamada “situação irregular” ali preconizada, na medida em que esta reiterava um padrão de normalidade e legitimava o recolhimento de todos aqueles que fugissem do padrão de comportamento esperado. Práticas como estas, no interior de cada grupo de defesa de direitos e suas respectivas articulações, foram fundamentais para fomentar, durante uma década, o perfil social que deveria pautar uma nova legislação referente a crianças e adolescentes, consolidada com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 que veremos mais adiante.

Antes disso, porém, depois de vários movimentos originados dentro da sociedade civil, com a participação da Pastoral do Menor, do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de rua, estudiosos, entre outros, foi introduzida na nova Constituição de 1988 o artigo 227 que propôs a elaboração de uma nova legislação para a infância que assumisse a criança e o adolescente como cidadãos de direitos independentes de sua classe social. Enquanto estas mudanças

---

<sup>2</sup> Código de Menores de 1979. Promulgado em 10 de outubro, lei 6.697 e fundamentado na doutrina da “situação irregular”.

alteravam pontos da legislação brasileira em relação à infância, em 1989, era adotada, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Criança que apresentou uma definição outra de infância, baseada nos direitos humanos. A Convenção foi o primeiro tratado internacional de direitos humanos que reuniu em um único documento um conjunto de padrões internacionais que diziam respeito à criança, e o primeiro que atendeu os direitos infantis como uma condição obrigatória por lei.

Desde que a Convenção foi adotada, houve avanços significativos com relação ao cumprimento dos direitos da criança à sobrevivência, saúde e educação, por meio do provimento de bens e serviços essenciais, e um crescente reconhecimento da necessidade de se criar um ambiente protetor para defender a criança contra a exploração, abuso e violência. No entanto, é preocupante observar que, se em muitos países alguns desses ganhos parecem correr risco de regredir, em outros eles nunca foram efetivamente colocados em prática.

Elaborar um documento em que os direitos primordiais fossem escritos e garantidos, em que a criança passasse a ser entendida como sujeito de direitos, em que questões básicas como saúde, educação, afeto lhe fossem assegurados foi um enorme ganho para a sociedade civil, principalmente para ela – criança.

Depois de um grande número encontros e reuniões de Ongs, pastorais, instituições, associações de moradores ao longo de toda a década de 80, desenhouse, finalmente, avanços significativos nas legislações em que a criança e o adolescente passaram a ser citados, respeitados. Um importante resultado desse movimento foi à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – em 1990 – que abandonou a idéia da infância em situação irregular e adotou o princípio de proteção integral à infância.

O ECA veio redimensionar a possibilidade de diferenciação do atendimento destinado a crianças e adolescentes, priorizando seu desenvolvimento no interior do convívio familiar, ressaltando um caráter educativo que deve ser privilegiado a partir da família, de forma diversa ao Código de Menores de 1979, que propugnava a positividade da instituição ressocializadora, supostamente capaz de suprir as falhas na sociabilidade primária, ocasionadas pela convivência com a chamada família desestruturada.

Se o Estatuto da Criança e do Adolescente ainda apresenta lacunas em várias passagens e mantém resquícios do ranço assistencialista, preconizado pelas

políticas sociais, seu advento, porém, inaugura, em termos jurídicos, uma posição nunca antes tomada em relação a crianças e adolescentes no Brasil – dentre os avanços do Estatuto deve ser ressaltado o direito à ampla defesa, instaurando a figura do advogado da criança –, concebendo-os como sujeitos de direitos no presente e priorizando a formação destes futuros cidadãos, fundamentada em uma mentalidade pedagógica e respaldada na opção preferencial pela liberdade<sup>3</sup>.

Quando se trata de julgar questões que envolvem direitos da infância, o debate é sempre intenso e grupos distintos de opiniões se formam. Uma dessas vertentes se nutre da idéia da infância como um período prolongado, caracterizado principalmente pela inocência e ingenuidade e outro que se baseia na idéia de que a infância, sendo ou não um período longo, pode ser pensada como possuidora de uma série de características, mas nunca a de inocência e bondade como essenciais. Embora haja consenso com o princípio de que a criança não deve sofrer abusos, ser objeto de tráfico, ser explorada ou exposta a trabalhos que envolvam riscos, o compromisso no sentido de criar e manter um ambiente protetor para as crianças não é tão claro. A criação de um ambiente protetor, baseado no conceito de infância proposto pela Convenção, não envolve apenas mudanças em leis e políticas, envolve também mudanças de atitudes, tradições, costumes e comportamentos que continuam a debilitar os direitos da criança.

O grande desafio é o de se saber como respeitar os direitos de cidadania das crianças, possibilitando acesso à cultura e à educação, mas sem esquecer outra como saúde, afeto, moradia, saneamento, brincadeira e brinquedos, segurança. É urgente que se permita que a criança fale, peça, reclame, agradeça – enfim – que se expresse para que, de uma vez por todas, elas deixem de consideradas efetivamente *in-fans* – que não fala.

Como garantir que as crianças sejam vistas apenas como criança, sem expectativas para o futuro e sem a negação de sua condição no presente? Como garantir que a educação e a cultura atinjam a todas elas? De que maneira se pode entender um conjunto de práticas gestado no exercício de ser criança como cultura? E de que falamos nesse momento: de uma cultura da criança ou de culturas infantis?

---

<sup>3</sup> Para maior aprofundamento sobre o tema ver BAZÍLIO, Luis Cavaliere e KRAMER, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

Em um contexto que, como cita Kramer (In Bazílio & Kramer), *de um lado infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, de outro, adultiza as crianças, jogando para trás a curta etapa da primeira infância* (2003, p: 91), como agir a partir do foco dos Direitos Humanos?

### 2.1.2

#### **Dos direitos da infância ou uma educação em direitos humanos**

Fritzsche afirma que a *educação em direitos humanos* é indispensável para o desenvolvimento *dos direitos humanos*. Que ela não é apenas um ‘*adendo pedagógico, mas um componente genuíno dos direitos humanos*’ (2004:1). Ou seja, educação em direitos humanos constitui um dos direitos humanos e é preciso – se se pensa na transformação da realidade em que vivemos – que essa discussão esteja no centro do ensino e no centro da educação.

Para pensar uma educação em direitos humanos que tenha na democratização da cultura seu ponto central – entendendo como democratização o respeito incondicional às diversas manifestações culturais dos atores envolvidos no processo educacional – é preciso que se pense em um projeto de sociedade no qual questões como solidariedade, aceitação da diferença e não seu apagamento, compreensão, respeito, estejam no centro da cena. Um projeto de sociedade e de escola que trabalhe nessa perspectiva pode ser um campo fértil para que um processo educacional assim seja consolidado.

Para Fritzsche (2004), o objetivo maior seria relacionar o reconhecimento da igualdade de direitos e a tolerância às diferenças e isto porque, ainda segundo ele, temos um direito humano inalienável que é o direito à liberdade e a ser diferente. Temos ainda a dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. Aceitar isso é o primeiro passo para a cidadania. Respeitar o outro, ainda que diferente de mim: passo certo para uma sociedade democrática, justa e pacífica.

Ora, uma educação pautada em uma cultura democrática, respeitando as diferenças e aprendendo a conviver com elas exige que se ampliem os horizontes e que se atravessem os muros da escola. A educação em direitos humanos não pode ser centrada na escolarização. A escola é fundamental para o processo

educacional e sempre será, mas é importante pensar em um processo de educação que conte com elementos que não estejam apenas dentro dela.

Assim, cinema, museus, bibliotecas públicas ou particulares, livros, centros de artes em geral, manifestações culturais urbanas – cada vez mais presente nas ruas dos centros urbanos e também das cidades do interior –, festas populares, relatos orais, experiências, música, brincadeiras, devem estar ao alcance de todos, pois são elementos culturais que podem e devem servir como pauta para uma educação que democratize a cultura colocando-a acessível às crianças. Um processo educacional que tenha esses elementos como espinha dorsal, acontecendo a partir da cultura, permeado por ela, investido dela, é mais do que ensinar cultura: é vivenciá-la, experimentá-la, compartilhá-la.

Como defender os direitos da infância, garantindo acesso à cultura e à educação de qualidade se as buscas para a transformação da sociedade a partir de nossa própria transformação como sujeitos e cidadãos está petrificada? Como pensar em educação em direitos humanos visando a criança pequena se os professores que com ela trabalham desconhecem seus próprios direitos? E se os conhecem, não lutam por eles?

Uma educação de qualidade para crianças de 0 a 6 anos pressupõe a necessidade de criar experiências coletivas de solidariedade, estreitamento de laços e elos afetivos, práticas de respeito ao outro – igual e diferente –, situações em que ela se sinta protagonista, respeitada, ouvida, acolhida, com sensação de pertencimento. Interação, auto-estima, valorização, alegria, ludicidade, respeito, são palavras fundamentais quando se pensa em educação de qualidade, vida com qualidade. Direitos inalienáveis de todo ser humano, criança ou não mais.

E como pensar os espaços de produção cultural nesse contexto? Qual seu papel? O que podem ensinar às crianças?

“Podemos traçar políticas para a infância onde os espaços de brincar, ler, ver, contemplar – mídia, cinema, televisão, bibliotecas, brinquedotecas, museus – assumem sua responsabilidade social de modo a contribuir para uma perspectiva de humanização das populações infantis?” (Kramer In Bazilio e Kramer, 2003:97).

É importante refletir sobre essas questões quando tratamos de educação a partir de uma perspectiva cultural, democrática. Mas não se pode esquecer das instituições de ensino. Todas as crianças têm direito à creche, pré-escola e escola

de qualidade. Essas instituições são espaços de cidadania, de aprendizado, de crescimento. Espaços de pluralidade e singularidade, espaços de reconhecimento da diferença, espaços de produção de conhecimento, de produção de cultura e devem estar abertos a todos, sem distinção de etnia, classe social, gênero, cor.

Segundo Candau é preciso construir uma cultura dos direitos humanos que afete a mentalidade da população e crie novas práticas sociais. Nesse sentido, diz a autora, a escola tem um papel fundamental. *“Formar para a cidadania e a democracia é um objetivo irrenunciável da escola e esta preocupação passa necessariamente pela afirmação teórico-prática dos direitos humanos”* (2003:7).

Ainda segundo a autora (2003) uma educação em direitos humanos necessita de três dimensões importantes: **i)** a formação de sujeitos de direito. Principalmente nos países marcados por longas ditaduras militares a consciência de se ter direitos inalienáveis é vaga. É importante que se crie uma cultura em que os cidadãos conheçam seus direitos e lute por eles, rompendo com a idéia cristalizada de que direitos são dádivas, presentes, que necessitam agradecimentos. Todos os esforços para a criação de uma educação em direitos humanos necessitam iniciar pelo favorecimento de uma noção de sujeitos de direitos, a nível pessoal e coletivo, que alcancem dimensões éticas, políticas, sociais; **ii)** o favorecimento do “empoderamento” (empowerment) voltado ao atores sociais que historicamente tiveram menos poder na sociedade, que nunca tiveram a oportunidade de influir nas decisões da sociedade. Esse empoderamento tem uma dimensão coletiva na medida em que trabalha grupos sociais minoritários, favorecendo sua participação ativa e efetiva na sociedade e **iii)** consolidação de processos de mudanças e transformações fundamentais para a construção de sociedades efetivamente democráticas e humanas. *“Estes três componentes, formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e educar para o “nunca mais”, constiuem hoje o horizonte de sentido da educação em Direitos Humanos”* (2003).

Pensar uma educação em direitos humanos é pensar em uma escola formal que rompa com os paradigmas tradicionais que levam em conta apenas as estratégias expositivas, repetitivas e se procure transformar esse espaço em um ambiente acolhedor, com materiais que estejam a serviço da criatividade e interação; onde o saber sistematizado, importante e fundamental, se conecte com o saber individual e coletivo, dinâmico e diverso; onde o espaço de fora da escola

possa entrar pelos portões e dialogar com o que lá dentro se esconde sob a forma de trabalhos e rotinas cristalizadas; onde as práticas culturais, cotidianas, expressas na diversidade, na diferença, no diálogo tenham espaço e fomento.

Uma escola que trabalhe numa perspectiva voltada para a educação em direitos humanos precisa lidar com a transformação de mentalidade, atitudes, comportamentos, tarefa nem sempre fácil. Romper com estruturas organizadas há muito tempo não se consegue rapidamente. É preciso empenho, desejo, compreensão das modificações que acarretarão em todos os agentes envolvidos. Importante frisar que essas metodologias devem privilegiar a conjunção teoria e prática, pois só assim os resultados serão satisfatórios.

Para Candau, questões como: *quando pode ser considerada uma experiência como promotora dos Direitos Humanos na escola ou fora dela? Quais seriam os indicadores que a especificam? Que estratégias metodológicas devem ser privilegiadas? são questões importantes sobre as quais devemos continuamente refletir.*

Em dezembro de 2003 foi promulgado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), e uma das metas do governo era estimular o debate e a aplicação dos Direitos Humanos nas escolas, sobretudo no Ensino Fundamental. No entanto, ainda hoje, a realidade mostra que a prática mudou pouco e a maioria dos professores não sabe o que é educar em Direitos Humanos.

Em muitas instituições de ensino a comemoração de datas como o Dia do Índio, semana do folclore ou Zumbi significa dar valor e respeitar as diferenças. A maioria dos eventos nessas datas se limitam a vestir as crianças de índio com cocares e flexas, contar histórias sobre o Curupira e a Mula sem cabeça. O cotidiano da sala de aula é bem menos festivo. Crianças ainda são chamadas de gordas, feias, “paraíbas”, “perna curta”; são excluídas por terem o cabelo “pixaim”, serem “branca azeda” ou “Olívia palito” e poucas – e às vezes nenhuma – atitude efetiva é tomada no intuito de resolver tais questões.

São essas mudanças emergenciais que se fazem necessárias para que a educação em direitos humanos seja formalizada completamente. No dia a dia, nas conversas diárias, nas brincadeiras, pequenas mudanças significam transformações importantes. O respeito às diferenças deve se dar todos os dias, nos pequenos gestos. Assim se constrói uma sociedade mais justa, humana.

Educar a partir dos direitos humanos é estar em constante movimento, indo, vindo e retornando para mais uma vez ir e retornar. É prestar atenção ao que se vê, ouve, fala, deseja. É dialogar consigo mesmo, com o outro, com a pluralidade, com a diferença. É abrir espaço para a complexidade de situações que podem surgir, apostando no crescimento, no compartilhamento, na vida. É perceber que subjacente a tudo isto está a cultura, que engloba estas perspectivas, que alimenta a diferença, que dá movimento ao fazer infantil.

### **2.1.3 Cultura da criança X culturas infantis**

Segundo Jobim e Souza (2000), há uma nova inserção da criança no mundo da cultura que passa a ser mediada não pela convivência direta com o outro, mas, principalmente, pela televisão e as novas tecnologias como o computador – um objeto obsoleto já no momento em que se adquire o novo modelo. Para a autora, as experiências que as crianças aprendem a compartilhar neste mundo virtual são, igualmente, virtuais, pois estão relacionadas ao contato com aquele que está dentro da televisão ou da tela do PC, logo, um alguém virtual, irreal. Dessa forma, a experiência da troca se perde e elas vão se tornando “*autônomas para elas mesmas*”, perdendo a riqueza da convivência com o outro. Segundo a autora “*o convívio familiar se traduz na interação muda entre pessoas que se esbarram entre os intervalos dos programas de TV e o navegar através do éden eletrônico das infovias. O tato e o contato entre as pessoas, na casa ou no trabalho, cedem lugar ao impacto televisual*” (p:94).

Um fenômeno típico da era moderna é o isolamento em que vivem os sujeitos e que atinge não só adultos, mas crianças e jovens de todas as classes sociais. Em muitas casas a convivência silenciosa em torno da televisão é usual. Nas classes mais desfavorecidas, fenômenos televisivos como novelas, Big Brother Brasil, programas de auditório concentram em volta do aparelho famílias inteiras sem que o diálogo aconteça. A interação acontece entre cada membro da família individualmente e a televisão. Da mesma forma, em muitos lares de classe média, cada indivíduo permanece em seus próprios quartos, com seu próprio aparelho de TV, muitas vezes vendo o mesmo programa, ou então, ligados em seus computadores particulares, não raro se comunicando através do e-mail ou do MSN.

Além disso, conta também para o papel cada vez mais importante da televisão na vida da criança o fato de os membros da família estarem mais distantes por períodos maiores de tempo. O aumento da jornada de trabalho acarretou transformações significativas na estrutura familiar, com casais tendo cada vez menos filhos, e onde o filho único é cada vez mais comum. Com os pais cada vez mais tempo fora de casa, a televisão passou a ocupar um lugar central na vida cotidiana da criança. Para não ficar sozinha ela se liga na tela e preenche o espaço vazio recebendo uma educação que vem das imagens da tela da TV. Essa educação, no entanto, produz uma leitura cada vez mais isolada do mundo real, fortemente marcada pela propaganda, pelo consumo (Santos, 2005).

Para Baudrillard (1991), esta lógica do consumo acaba por criar códigos específicos de linguagem pois, segundo ele, a apropriação de bens e signos diferenciados, a compra e a venda criam códigos de comunicação. A preocupação do sistema de produção não seria apenas produzir mercadorias, mas criar signos e imagens que passem a reger a vida das pessoas. Ainda segundo a análise do autor, o consumo serve como uma distinção social, pois demarca a maneira com que os indivíduos se relacionam. Para ele, os indivíduos consomem significados, consomem mais a posição social dos objetos do que o próprio objeto, consomem a noção da relação entre o ter e o poder ter<sup>4</sup>.

Muitas análises sobre a condição da infância contemporânea revelam as formas atuais em que as crianças convivem entre si e com os adultos e de como aprendem conhecimentos sobre o mundo. A convivência com pessoas mais velhas, a troca de experiências, as histórias ouvidas, lidas, contadas, as brincadeiras inventadas, recriadas, compõem um repertório que auxilia na construção de um mundo de cultura. Mas como esperar isso se cada vez mais as experiências não são mais compartilhadas? Como fazer para desligar a TV e incluir na rotina familiar o diálogo, a palavra, a troca?

Benjamim (1993), no texto intitulado *Experiência e Pobreza*, discorre sobre o declínio da narrativa, da relação entre os homens, da capacidade de intercambiar experiências tendo como consequência o desaparecimento da arte de

---

<sup>4</sup> Como não é intenção desta tese explorar a fundo a relação da infância com o consumo e a mídia, aponto para maior aprofundamento SANTOS, Núbia de Oliveira, 2005, LACOMBE, Renata Barreto, 2004; PEREIRA, Rita Ribes, 2003; PEREIRA, Rita Ribes, 2002; JOBIM E SOUZA, Solange, 2000; CANCLINI, Nestor Garcia, 1999; CASTRO, Lucia Rabelo, 1998; PASOLINI, Pier Paolo, 1990.

narrar, ocasionando, assim, o fim dos fios que entrelaçam o passado e o presente, a história individual e a história coletiva, subtraindo do homem sua memória e sua identidade.

“Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência” (p: 114)?

Pode-se dizer que era isto o que Benjamin chamava de empobrecimento da experiência humana, provocado pelo advento do mundo capitalista, com a transformação dos sujeitos em autômatos e peças de linha de montagem. De acordo com ele, “*Ficamos pobres. Abandonamos, uma depois da outra, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”* (p.119).

Mas se por um lado Benjamin ajuda a perceber as ruínas desse empobrecimento da experiência, por outro ajuda na reconstrução a partir da ruína, quando apresenta sua visão de infância. Para ele a infância traz a recuperação do passado como um *emblema* do futuro, uma promessa de um encantamento do mundo. De uma forma alegórica, a infância representa a redenção do presente, estabelecendo com o que lhe é oferecido uma relação de re-ordenação. Segundo o autor as crianças “*fazem a história a partir do lixo da história. É o que as aproxima dos ‘inúteis’, dos ‘inadaptados’ e dos marginalizados*” (1994, p: 14).

Da experiência perdida ao fascínio de viver suas próprias realizações, apesar dos insistentes empecilhos colocados pelos adultos, Benjamin oferece à criança a possibilidade de redimir os equívocos do passado. A indústria cultural que apresenta a ela tudo pronto esbarra na capacidade vislumbrada por ele da criança construir seu mundo de cultura a partir de objetos descartados pelos

adultos e que ela encontra em seu caminho. Esta alegoria pode representar um pouco dessa cultura da infância de que trata este capítulo .

Benjamin não considera a criança um lugar idílico ou sentimental, à parte, para onde se refugiaria o pessimismo da história. Ao contrário, ao falar de uma cultura infantil, o autor a coloca em um lugar envolvido por uma luta político ideológica.

“Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesma o caminho até elas” (1994, p: 77-78).

Falar de culturas infantis é falar de diversidade, pluralidade. Segundo (Pinto e Sarmiento, 1997) elas estão atreladas a contextos sócio-culturais mais amplos que os estritamente infantis. Assim, de acordo com os autores, não basta apenas ser criança para produzir uma cultura infantil. O argumento trata do entendimento de que as culturas infantis são próprias de infâncias diversas e de contextos diversos. Elas são plurais. Estão dissolvidas em um sem números de sociedades, experiências, vivências, modos de ver e entender os fatos a que estão submetidas. Pode-se dizer que não há uma cultura infantil, mas culturas infantis tantas quantas sejam as infâncias existentes ao longo dos tempos. As culturas da infância são tão antigas quanto à infância. São socialmente construídas, constituem-se historicamente e são alteradas pelos processos históricos de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades de interação das crianças entre si e com os outros membros da sociedade (Sarmiento, 2002).

Segundo o autor (2002), há, hoje em dia, uma pluralização dos modos de ser criança. Vive-se um profundo processo de transformação dos papéis e

estatutos sociais das crianças e a configuração cada vez mais heterogênea da categoria social geracional *infância*, a partir de uma confluência de representações sociais que cruza diferentes tempos e espaços. Para Sarmiento (2002), a infância passa por um processo de “reinstitutionalização” como resultado das transformações e das crises que acompanham a 2ª modernidade – ou modernidade tardia – as quais radicalizaram as condições em que vive o homem moderno, e particularmente a infância.

Esta reinstitutionalização de que fala Sarmiento, além de transformar as relações dentro da família e da escola, altera os papéis sociais e os espaços do cotidiano, além de modificar e definir de forma contundente o papel da infância na esfera econômica. Isto se dá, segundo o autor em três esferas: i) pelo lado da produção, através do trabalho infantil; ii) pelo aspecto do mercado e da utilização das crianças e da idéia de infância na promoção de produtos e na publicidade e iii) pelo lado do consumo, como segmento visado pelo grande mercado de produtos infantis. Para o autor, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita a partir da conjunção das análises da produção cultural para a infância e a absorção que elas fazem dessa produção. Além disso, essa análise não pode deixar de lado as formas culturais autônomas geradas pelas crianças nas suas interações com outras crianças, com os adultos que com ela convivem e, também, com a natureza, o que faz delas não apenas consumidores mas produtores de cultura (Borba, 2005a).

É importante, no entanto, ter em conta que a criança não é uma mera receptora dos produtos culturais, como muitos ainda a julgam ser. Ao invés disso, sua forma de se relacionar com estes produtos adquire novos modos e reinterpretções, através do cruzamento de culturas e de significações construídas nas relações com os seus pares. Cumpre-se acreditar, assim como Sarmiento, que a “*infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias*” (2002, p.10), o que nos leva ao entendimento das crianças como atores sociais.

“A infância é simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (2007, p: 36).

Para o autor, a autonomia cultural das crianças ainda é tema envolto em controvérsias. Para ele, este debate não está centrado no fato das crianças produzirem significações autônomas, mas em se descobrir se essas significações estão estruturadas e consolidadas em sistemas simbólicos padronizados, “*ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas*” (2002, p: 21). As culturas da infância possuem dimensões relacionais, uma vez que se constituem nas interações de pares entre crianças e adultos, estruturando-se em formas e conteúdos distintos.

Na análise de Sarmiento, as culturas da infância exprimem a cultura das sociedades em que estão inseridas e a organização disso se dá de forma distinta dos adultos. Há, segundo ele, uma “universalidade” das culturas infantis que ultrapassa os limites da inserção cultural local de cada criança. Isto é decorrente do fato das crianças constituírem nas suas interações o que Ferreira (2002) chama de “ordens sociais instituintes”, que organizam as relações de conflito e cooperação, e que atualizam, de modo singular, as posições sociais, de gênero, etnia e de classe que cada criança integra.

Para este autor (2002) ainda é necessário, entretanto, o empreendimento teórico e epistemológico da inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância. Propõe que tal tarefa siga quatro eixos que, no seu entender, estruturam as culturas da infância. São eles: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração.

*Interatividade* – sendo o mundo da criança muito heterogêneo, ela acaba por entrar em contato com realidades diferentes das quais apreende valores e estratégias que vão contribuir para a formação de sua identidade pessoal e social. Contribuem para isso a família, a escola, as relações de pares. Nesta atividade interativa e partilhada as crianças participam dos diferentes contextos de sua vida cotidiana. A aprendizagem que se dá nesses espaços tem como eixo a interação com seus pares e com os adultos e jovens com os quais convive. Através dessa interação, as crianças se apropriam do mundo que as cerca, recriando-o e reproduzindo-o nas suas ações, espaços, representações e emoções partilhadas.

*Ludicidade* – constitui um traço central das culturas infantis. Mesmo não sendo exclusiva das crianças, pois a atividade de brincar pertence, antes de tudo, à

dimensão humana, na infância, ela ocupa um lugar fundamental, sendo contínua, repetitiva e estruturadora de muitas atividades individuais ou em grupos. A brincadeira e o brinquedo, com base na natureza interativa da atividade de brincar, são os principais pilares sobre os quais se fundam as culturas da infância. O brincar é condição para aprendizagem e, conseqüentemente, da sociabilidade.

*Fantasia do real* – o faz de conta faz parte da construção que a criança faz do mundo. Nas culturas infantis o processo de imaginação do real é fundamental, pois a transposição de situações, pessoas, situações, acontecimentos é a base da constituição da subjetividade do mundo infantil, além de significar um elemento central da capacidade de resistência das crianças diante de fatos e situações de sofrimento, angústia e sofrimentos. Refere-se também às reconstruções que as crianças fazem do real a partir da imaginação, a partir de um processo de reinterpretação das referências culturais que constituem as suas vidas cotidianas. Ao longo desse processo, as crianças reproduzem os modelos dados pela cultura de maneira reinterpretaiva, assim como criam personagens, ações, subversões das ordens e regras do mundo cotidiano. A fantasia e o real estão imbricados nas brincadeiras infantis, mas é preciso ter em conta que o mundo do brincar não é uma representação do real, tratando-se de um distanciamento da realidade que permite a reflexão e a construção de um mundo próprio, recriado, que mantém suas relações com a vida cotidiana, mas que *não é* vida cotidiana.

*Reiteração* – Walter Benjamin ajuda a compreender este quarto eixo proposto por Sarmiento. O filósofo alemão anunciava em seus escritos a não linearidade do tempo e aqui, o tempo também adquire esta característica. O tempo da criança e do brincar é um “*tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido*” (2002, p.17). As interações das crianças estão quase sempre marcadas por práticas ritualizadas; propostas de continuidade e de repetição (o famoso “de novo!”); e também por interrupções (“não brinco mais com você, só com ela”; “agora vou guardar meu brinquedo”). Nessas interações, as crianças se apropriam de rotinas de ação associadas às diferentes brincadeiras, aos modos de falar e agir dos personagens assumidos, às regras e usos dos brinquedos e brincadeiras. Nesse espaço-tempo não linear, que começa e acaba para recomeçar de novo, passado,

presente e futuro se interconectam nas brincadeiras que se repetem e que se recriam cada vez que se reproduzem. Este tempo recursivo da infância tanto pode se exprimir no plano sincrônico, na contínua recriação das mesmas rotinas e situações, como no plano diacrônico que se traduz na transmissão de brincadeiras e rituais de crianças mais velhas para as mais novas, sucessivamente, “*permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo*” (p: 29).

Os quatro eixos ajudam a pensar questões que estão relacionadas às interações entre a infância e a cultura dominante. Paralelo ao reconhecimento da absorção nas formas de ser, pensar, agir e brincar das crianças, caminha a idéia de que tal absorção não acontece de forma direta, mas mediada por diversos aspectos que constituem os modos das crianças interpretarem e significarem as referências externas que lhes são impostas e com as quais interage. Tal visão implica que as pesquisas sobre o tema desloquem o olhar *sobre* a infância, para se localizar *na* infância. É urgente escutar as vozes das crianças e apreender as produções de sentido por elas realizadas (Borba, 2005a).

Para isso faz-se necessário o entendimento de que a criança, sujeito social, ator de sua história, produtor de cultura, tem direitos inalienáveis e que, de modo algum, se pode continuar a ignorá-los como ainda hoje acontece.

#### **2.1.4 Infância, escola, cidadania e cultura**

Nossa sociedade ainda não oferece condições mínimas para um trabalho educacional com a desejada qualidade: as turmas são numerosas, há falta de vagas em escolas públicas, os recursos materiais são poucos e não há valorização do professor que recebe baixos salários. Ele é obrigado a ter mais de um emprego e lhe faltam tempo e condições econômicas para se aperfeiçoar. Todos estes aspectos geram um sentimento de incapacidade e impotência, tornando-o cada vez mais passivo frente a esta situação. Por outro lado não há, também, por parte de muitos profissionais, a consciência de seus direitos expressos nas leis e eles acabam por não lutar por aquilo que lhes é de direito. As condições das crianças que conseguem ter acesso à escola pública também não são melhores. Muitas chegam com fome, vão à escola em busca de merenda, não entendem bem o que

se passa com elas naquele espaço e ainda se deparam com uma escola que não corresponde às suas necessidades. Não restam muitos caminhos para estas crianças e por isso os altos índices de evasão, repetência e analfabetismo que predominam no nosso país e que garantem o poder da classe dominante.

Estas condições de trabalho, aliadas à falta de posicionamento do professor, fazem com que, em sala de aula, sejam reproduzidas as relações de desigualdade, autoritarismo e competição existentes na sociedade. Todo esse contexto ajuda a compreender o que vive os professores, seus dilemas e frustrações, mas não os exime de necessidade de definir seus valores. O que se vê, na realidade, é que a maior parte dos professores não tem a prática de refletir sobre a dimensão destas questões, sobre a importância de seu papel junto às crianças e sua formação.

Neste sentido, a formação do professor tem grande importância, pois sua postura frente ao mundo tem consequências neste processo de formação para a cidadania, para o ser cidadão. Ele precisa ter clareza dos valores nos quais acredita e que permeiam a sua ação pedagógica. Estes valores implicam numa concepção de mundo que aparece, na prática, de uma forma comprometida ou não com a educação para a cidadania. Cabe a ele, então, optar por um exercício que favoreça o individualismo e a competição ou que favoreça a troca, a solidariedade, a cooperação e a construção do grupo no que diz respeito às idéias de cada um, ao tempo de cada um, às regras que nele são construídas.

Em uma perspectiva da educação em direitos humanos, o professor deve deixar de ser aquele que possui e transmite o saber para ser aquele que orienta e desafia, que desperta na criança o desejo de construir o próprio conhecimento, que estimula a troca, o diálogo, a autonomia, que valoriza o nome de cada um, o seu próprio, que se relaciona com as crianças de forma generosa, respeitosa. Na medida em que se trabalha na construção da equipe e no fortalecimento das relações entre as pessoas que a integram, as trocas tornam-se mais intensas e significativas.

Nesta dinâmica de trabalho, todos são chamados a juntos fazer uma leitura crítica da realidade e buscar alternativas de solução para as questões que preocupam e desafiam a comunidade ou um integrante seu, especificamente.

A interferência do professor é fundamental que a criança perceba que tem o seu espaço e que este é limitado, uma vez que precisa respeitar o espaço do

colega. É nessa troca de percepções a criança vai aprender a refletir sobre suas ações, confrontar suas hipóteses, perceber e respeitar diferentes pontos de vista.

Este processo se constrói gradualmente e, na medida em que se fortalece com as relações de cooperação, cresce também a confiança mútua. É no grupo onde se sente valorizada e respeitada que a criança conseguirá expressar o que pensa e posicionar-se frente às situações. É imprescindível para o crescimento deste grupo que as pessoas que o integram estejam unidas em torno de um objetivo comum. A definição e a clareza desse objetivo é o que move o conjunto a concretizar seus desejos, seus projetos e anseios. Mas não basta apenas definir objetivos. É preciso decidir juntos qual o caminho a seguir para alcançar o que se propõe.

A criança percebe que pode realizar muitas coisas junto com outro, que o que foi sonhado com todos pode tornar-se realidade, que a idéia de cada um pode enriquecer o trabalho de todos. Um trabalho que exige tal engajamento passa a envolver, também, os pais e a comunidade onde a escola está inserida que são chamados a participar ativamente deste processo. As crianças, integrantes da comunidade, assumem algumas das questões que preocupam este grupo maior, refletindo e buscando soluções para elas. Cada criança sente o quanto é necessário, importante e prazeroso ser ativa, ser capaz de criar a história de sua sala de aula e, conseqüentemente, sente-se encorajada a transformar a realidade que a cerca.

O momento da chamada “rodinha” nas salas de educação infantil é muito valorizado tanto pelos professores como pelas crianças. É, realmente, um momento importante para o exercício da troca e do respeito ao próximo. Na “rodinha”, não apenas se conta aos colegas as chamadas “novidades”, mas, principalmente, se planeja as atividades diárias, combina-se de que forma se vai realizá-las, troca-se idéias, toma-se decisões. É necessário que neste momento, quando o grupo está reunido, seja definido o que se quer realizar. Estes objetivos devem surgir a partir de interesses e/ou necessidades das crianças. Quando se organiza o trabalho desta forma, todos ficam com uma idéia clara das etapas pelas quais terão que passar para a concretização dos objetivos. Cada criança percebe que a sua presença e participação em cada um das etapas é importante para ela e para os demais.

É junto com os colegas que a criança tem oportunidade de refletir sobre suas ações e de avaliar a sua participação, tendo em vista os critérios estabelecidos

por todos. A partir desta avaliação, surgem desafios de crescimento para o grupo e para cada criança individualmente.

Este sujeito autônomo que age, cria, coopera e percebe que o outro tem um papel fundamental no seu conhecimento, sente-se fortalecido para expressar seus posicionamentos. A criança que chega ao entendimento deste processo, vivenciando-o com seus colegas, sente-se comprometida com a formação do cidadão, com a construção de uma sociedade mais justa, onde predominam as relações de solidariedade e igualdade, ainda que ele não consiga, ainda, refletir sobre isso dessa forma.

Como criar condições para estabelecer espaços institucionais em que a educação em direitos humanos se faça presente? Quais seriam as prerrogativas necessárias para se transformar o processo educativo a ponto de alterar as estruturas já estabelecidas, reforçadas pelo tempo, marcadas por uma história de dominados e dominantes?

Uma educação que privilegie cultura e cidadania objetiva mudança e ela acontece dentro e fora de nós: no interior de nossos pensamentos e no entorno da comunidade; no fundo de nossas convicções e no espaço da sociedade; nas certezas adquiridas ao longo da vida e na possibilidade de aceitar outras certezas, diferentes das nossas; na aceitação das nossas limitações e impossibilidades e na aceitação e enfrentamento das limitações e impossibilidades do outro.

É necessário que o professor promova, na prática da sala de aula, uma educação intercultural levando para o debate cotidiano questões como a consciência negra, diversidade cultural, educação popular, folclore, cultura indígena, etc, na intenção de enriquecer o conhecimento e possibilitar a discussão sobre aceitação e respeito às diferenças. Esta é uma das possibilidades de se pensar a escola como local em que a cidadania esteja presente.

Pensar uma educação em direitos humanos que garanta à infância possibilidade de participação na vida cultural da escola, da comunidade e da cidade em que transita é trabalhar na dimensão de uma criança cidadã, que é sujeito da história, integrante e participante ativo da sociedade.

Estarão as crianças, foco desta pesquisa, sendo abraçadas pelo espaço da cidade em que estudam e vivem de forma a receber dela informação, cultura, aprendizado, socialização?